

Dehn, Mechthild

Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Lesernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten

Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 1, S. 93-114



Quellenangabe/ Reference:

Dehn, Mechthild: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Lesernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 1, S. 93-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142981 - DOI: 10.25656/01:14298

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142981>

<https://doi.org/10.25656/01:14298>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 1 – Februar 1984

I. Essay

KONRAD WÜNSCHE

Ludwigs Einschulung.
Eine pädagogische Unterhaltung 1

II. Thema: Allgemeine Pädagogik

EGON SCHÜTZ

Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer
Pädagogik 17

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systema-
tische und systemökologische Überlegungen 31

HEINZ-ELMAR TENORTH

Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion.
Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der
wissenschaftlichen Pädagogik 49

III. Thema: Schriftspracherwerb

HANS BRÜGELMANN

Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Vor-
aussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs 69

MECHTHILD DEHN

Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Krite-
rien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Diffe-
renzierung von Lernschwierigkeiten 93

IV. Diskussion

WILLI WOLF

Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsauf-
nahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I 115

V. Besprechungen

- | | |
|------------------|--|
| ANDREAS KRAPP | ARBEITSGRUPPE SCHULFORSCHUNG: Leistung und Versagen 131 |
| ANDREAS KRAPP | H. GERHARD BEISENHERZ et al.: Schule in der Kritik der Betroffenen 131 |
| PETER GSTETTNER | WOLFGANG KLAFKI et al.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung 135 |
| JÜRGEN DIEDERICH | PETER FAUSER/KLAUS J. FINTELMANN/ANDREAS FLITNER (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand 141 |

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 145

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 147

Vorschau auf Heft 2/84

Themenschwerpunkt „Jugendprobleme“, u. a. mit folgenden Beiträgen:

- Helga Bilden/Angelika Diezinger: Individualisierte Jugendbiographie?
- Walter Hornstein: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik
- Marianne Kieper: Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Sexualität

Zu den Beiträgen in diesem Heft

EGON SCHÜTZ: *Einige Überlegungen zur Fragwürdigkeit systematischer Pädagogik*

Der vorgestellte Gedankengang geht aus von der Exposition des Problems einer „allgemeinen“ Pädagogik unter Bedingungen jener zunehmenden theoretischen und praktischen Differenzierung des Erziehungsphänomens, die offenbar Momente grundlegender Allgemeinheit im Bereich der Pädagogik weitgehend in Frage stellt. Im gedanklichen Gegenzug gegen die spezialistischen Auflösungstendenzen wird der Versuch unternommen, durch Aufweis einer existentialen Strukturierung von Praxis als „Entwurf“ anthropologische Elementaria freizulegen, die sich gleichsam unterhalb der eingespielten Theorie-Praxis-Differenz durchhalten. Genannt und umrissen werden: Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Leiblichkeit, Sprachlichkeit und Vernunft. In der Folge dieses Ansatzes wäre eine Allgemeine Pädagogik allerdings primär nicht mehr durch ein System der Wissenschaften oder eine Systematik professioneller Tätigkeitsfelder zu gewinnen, sondern in einer erziehungsphilosophischen Archäologie der Existenz und deren fragendem Rückbezug auf positives Wissen und spezialisierte Praxis.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *Über die Zukunft der Allgemeinen Pädagogik. Systematische und systemökologische Überlegungen*

Beide Typen Allgemeiner Pädagogik, die sich im modernen Hochschulbereich entwickelt haben, die kulturistische „Allgemeine Pädagogik“ und die ahistorische „Systematische Pädagogik“, können den Aufgaben zukünftiger Allgemeiner Pädagogik nicht mehr genügen, da in beiden die Modalitäten der „Zukunft“ und der „Möglichkeit“ fehlen (Abschnitt 1). Am Thema „Allgemeinbildung und Berufsbildung“ wird der Widerstreit zwischen den Kategorien der Möglichkeit und der Wirklichkeit bzw. zwischen denen der Zukunft (des Menschen) und der Faktizität (der beruflichen Realität) auf prägnante Weise verdeutlicht (Abschnitt 2). Erst eine allgemeine Theorie der Natur, wie sie sich derzeit in ökologischer Systemtheorie, Kosmologie und theoretischer Physik abzuzeichnen beginnt, wird aus den aufgezeigten Problemen herausführen können; sie ermöglicht eine Neubestimmung des Verhältnisses von Mensch, Gesellschaft und Natur und damit auch eine veränderte Praxis (Abschnitt 3).

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik*

Die Abhandlung untersucht Muster des „Allgemeinen“ in zwei Etappen der Pädagogik: (1) „Berufsethik“ in der Schulmännerpädagogik des 19. Jahrhunderts, die ihre theoretischen und praktischen Gewißheiten über fraglos geltende Normen und Institutionen bezog und Wissen noch eindeutig in Handlungskontexte integrieren und auf sie hin auslegen konnte; (2) „Kategorialanalyse und Methodenreflexion“ in der Erziehungswissenschaft, die ihre Gewißheiten selbst erzeugen und mit der Differenz theoretischer und

praktischer Geltung leben muß. Für die geisteswissenschaftliche Pädagogik wird zudem gezeigt, daß in dieser „Theorie von und für Praxis“ Verbindlichkeitserwartungen des Handelns zum Schaden der Erkenntnis die Theoriepraxis bestimmen. Für die Systematik allgemeiner Erziehungswissenschaft werden schließlich Wissensformen und Relationen von Analyse und Forschung unterschieden, die bisher z. T. konfundiert oder „philosophisch“ übersprungen werden.

HANS BRÜGELMANN: Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs

In diesem Bericht aus dem Bremer Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ werden die Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs unter Rückgriff auf empirische Untersuchungen aus verschiedenen Ländern diskutiert. Schwierigkeiten beim Schrifterwerb lassen sich danach nicht auf einen bestimmten Bereich eingrenzen. Weder sinnesspezifische Funktionsstörungen noch allgemeine intellektuelle Operationen oder die Entwicklung der gesprochenen Sprache können die Streuung der Lese- und Rechtschreibleistungen nach dem 1. bzw. 2. Schuljahr befriedigend über die Gesamtgruppe hinweg erklären. Es gibt alternative Ursachen für jeweils unterschiedlich ausgeprägte Lese-/Rechtschreibschwächen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den konkreten Erfahrungen mit Schrift zu, die Kinder vor und neben der Schule sammeln. Über einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten wie Buchstaben- oder Wortkenntnis hinaus sind die gedanklichen Vorstellungen der Kinder über die soziale Funktion und über den technischen Aufbau der Schrift wichtig. Diese kindlichen Konzepte sind zwar naiv, aber nicht willkürlich, sondern in sich geordnet und helfen, auf dem jeweiligen Entwicklungsstand subjektiv sinnvoll mit Schrift umzugehen. Einheitsfibeln, durch die alle Schulanfänger einer Klasse sozusagen im Gleichschritt marschieren müssen, werden dieser Situation nicht gerecht. Mehr noch: Lesen- und Schreibenlernen läßt sich nicht als passives Abspeichern von stückweise verabreichten Wissensbausteinen und als Addition isolierter Teilleistungen erklären; das Kind ist auf persönlich bedeutsame Erfahrungen aus dem aktiven Umgang mit Schrift angewiesen, um seine individuellen Vorstellungen fortentwickeln zu können.

MECHTHILD DEHN: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten

Die Forschung hat sich dem Prozeß des Schriftspracherwerbs bisher kaum zugewandt. Das „Wissen“ über den Schriftspracherwerb orientiert sich an der Analyse der Struktur der geschriebenen Sprache, an Untersuchungen über das Lesen und Schreiben des Könners oder an den manifest gewordenen Lernschwierigkeiten älterer Schüler. (Diese Beschränkung ist vermutlich nicht zuletzt methodisch begründet.) Die Autorin versucht die forschungsmethodischen Probleme des Schriftspracherwerbs zu lösen – sowohl bei der Konstruktion der Beobachtungssituation und der lehrgangsbezogenen Aufgabenstellung als auch bei der Auswertung der Befunde. Die Kriterien, die sie für eine Interpretation schulischer Lernprozesse zur Diskussion stellt, sind denkpsychologisch und kognitions-theoretisch begründet. Sie können dazu dienen, Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen. Schließlich lassen die Ergebnisse gängige Vorstellungen über die Beziehung von Lehren und Lernen durchaus als fragwürdig erscheinen.

WILLI WOLF: *Beurteilungsmodelle bei Klassenarbeiten. Bestandsaufnahme schulischer Praxis in der Sekundarstufe I*

Der Beitrag informiert über Beurteilungsmodelle, die Lehrer bei der Bewertung schulischer Klassenarbeiten verwenden – eine bisher weitgehend vernachlässigte Frage. Zunächst wird über die Ergebnisse einer explorativen empirischen Studie berichtet, in der 51 Lehrer aus unterschiedlichen Schulformen und mit unterschiedlichen Fächern zu ihrer Klassenarbeitspraxis interviewt wurden, und es wird versucht, die Existenz eher impliziter Beurteilungsmodelle nachzuweisen. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Validitäts- und Reliabilitätsforderungen diskutiert. Gesondert wird auf die Möglichkeiten eingegangen, auch die Beurteilung von Deutschaufsätzen für Schüler transparent zu gestalten.

Contents and Abstracts

Essay:

KONRAD WÜNSCHE: *Ludwig's First Months in School. A Conversation Between Educators* 1

Topic: Educational Theory

EGON SCHÜTZ: *Some Reflexions on the Questionable Nature of Systematic Pedagogics* 17

The train of thought presented in this study is rooted in the exposition of the problematic nature of a "general" educational theory under the conditions of the increasing theoretical and practical differentiation of the educational system, conditions which seem to make it impossible to talk about fundamental factors of the attribute "general" in the field of education. In a theoretical countermove against the trend towards specialization and disintegration an attempt is made to point out fundamental anthropological factors which can be called "general" despite the common distinction between theory and practice; these factors are to be revealed by means of an existentialist construction of praxis as a design ("Entwurf"). The following factors will be discussed in outline: temporality, spatiality, corporality, human speech, and reason. As a consequence of this approach, however, a general educational theory could no longer be primarily derived from either a system of the sciences nor from a system of the professional fields of activity, but rather from an educational-philosophical archeology of existence and from the inquiring reflexion on positive knowledge and specialized praxis held therein.

ROLF HUSCHKE-RHEIN: *On the Future of the General Theory of Education. Systematic Reflexions on an Ecological Theory of Systems* 31

Neither of the two forms of general educational theory which have been developed in the modern academic realm, "culturistic" "General Pedagogics" and ahistorical "Systematic Pedagogics", can meet the demands of the future general educational theory, since both lack the two modalities of "future" and of "potentiality" (Part 1). It is in the topic of general versus vocational education that the antagonism between these two categories of potentiality and reality, and, respectively, between those of future (of mankind) and factuality (of the vocational reality) becomes clearly apparent (Part 2). Only a general theory of nature such as is, at present, taking shape in the ecological theory of systems, in cosmology, and in theoretical physics, will solve the problems outlined here. Such a theory will allow a redefinition of the interrelation of man, society, and nature, and, therefore, also a changed conduct of life (Part 3).

HEINZ-ELMAR TENORTH: <i>Professional Ethics, Categorical Analysis, Methodological Reflexions. Reflexions on Historical Change in the Concept of the Attribute "General" in Educational Science</i>	49
--	----

In this essay patterns of the attribute "general" in two phases of the history of pedagogics are examined: (1) "professional ethics" in the 19th century pedagogics of educationalists who derived their theoretical and practical certainties from unquestioned norms and institutions, and who had no problem in integrating their knowledge into everyday practice; (2) "categorical analysis and methodological reflexion" in educational science which has to develop its own certainties and that has to live with the difference between theoretical and practical validity. For the "humanistic" pedagogics it is shown that in this "theory of and for educational practice," the expectations of binding regulations for the practitioner determine theorizing to the detriment of the acquisition of knowledge. Finally, it is differentiated between different knowledge forms and relations of analysis and research in the system of general educational theory which have, until now, been either confused or overlooked.

Topic: The Acquisition of Reading and Writing Skills

HANS BRÜGELMANN: <i>Learning How to Read and Write as a Process of Intellectual Development</i>	69
---	----

In this account of the research project "Children on their way to written language," carried out in Bremen, the prerequisites for a successful acquisition of literary skills are discussed, drawing on empirical research from various countries. According to these studies, difficulties in acquiring literary skills cannot be limited to a single area: neither sensory malfunction, nor general intellectual operations, nor the development of oral language can explain satisfactorily the variation in the reading and writing achievements of the total population after the first or second year in school. There are alternative explanations for distinct reading or writing problems. Of special significance are the concrete experiences with written language that the children have had before they start school and outside of the classroom. Not only isolated accomplishments and skills, such as knowing single letters or words, are important, but also the intellectual conceptions that the children have of the social function and of the technical structure of written language. These concepts formed by the child may be naive, they are, however, not arbitrary but rather well ordered, and they help the child to deal with written language in a way that is subjectively meaningful at a given developmental stage. Therefore, primers which force a uniform progression upon all children of one classroom, do not meet the situation. Moreover, the acquisition of reading and writing skills cannot be interpreted either as a passive storing of bits of information or as the adding up of partial skills. In order to further the development of individual concepts the child is dependent on personally significant experiences in the active approach to written language.

MECHTHILD DEHN: *Difficulties in Primary Reading. Criteria for Analysing the Process of Learning to Read and for Differentiating the Difficulties of Learning* 93

Research into primary reading has up till now hardly faced this actual process: our knowledge is orientated on the one hand towards the analysis of the structure of written language, on the other hand towards examinations of the reading and writing of the advanced learner or towards the learning difficulties of older pupils. Methodological problems are probably the cause for this deficiency. The study is concerned with the methodological problems of research – in constructing the setting of observation and the curricular task as well as in the analysis of the findings. The criteria which are set forth here in order to be discussed for an interpretation of learning processes in school, are well-founded in the psychology of thinking and in the theory of cognition. They can help to discover difficulties in learning at an early stage. The results do cast some doubt on current ideas about the relationship between teaching and learning.

Discussion

WILLI WOLF: *Conceptual Models of Grading Nonstandardized Tests. An Evaluation of Grading Practice in Junior High Schools* 115

This paper gives information about evaluation models used by teachers in evaluating examination papers written at school. This problem has been almost wholly neglected so far. The interpretation is based on the results of an exploratory empirical study in which 51 teachers from various school types and for various subjects were interviewed on their evaluation practice. An attempt is made to prove the existence of more implicit evaluation models. The results are discussed with regard to the demands of validity and reliability. In addition, there is also a discussion of the possibility of making the evaluation of essays in the mother tongue (German) transparent to the students.

Book Reviews 131

New Books 145

Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb

Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten

1. Zielsetzung und Methode

Wir sind gewohnt, Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu diagnostizieren, wenn sie manifest geworden sind, d. h. im Verlauf von Klasse 2. Aber es gibt Anzeichen dafür bereits während der Erwerbsphase, sofern man Lernschwierigkeiten als konstitutiv für Lernprozesse überhaupt ansieht und die Schwierigkeiten in der beobachtenden Analyse nicht von ihnen trennt. In der Diskussion über „Lese-Rechtschreibschwäche“ hat man den Zusammenhang von Lernen und Lernschwierigkeiten bzw. -schwächen allerdings lange Zeit überhaupt nicht beachtet. Meines Erachtens ist das einer der Gründe für den disparaten Verlauf dieser Diskussion bis zur Mitte der 70er Jahre (vgl. dagegen HOFER 1976; JUNG 1976, 1981; SPITTA 1977; zum Forschungsstand vgl. DEHN 1983 a).

Hier sollen Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt werden, deren primäres Interesse der Beobachtung des schulischen Schriftspracherwerbs unter sprachlich-kognitivem Aspekt galt; ich beschränke mich dabei auf Befunde über das Lesenlernen. Es geht um eine Beschreibung der Phänomene des Lernprozesses und seiner Schwierigkeiten, nicht um eine Erklärung der Ursachen.

Wie aber läßt sich der Schriftspracherwerb in der Schule beobachten? Grundsätzlich macht uns der Leseanfänger diese Beobachtung relativ leicht, weil er noch auf die lautsprachliche Artikulation angewiesen ist, um den Sinn eines Wortes zu verstehen (GOODMAN 1976). Diese lautsprachliche Artikulation verstehen wir als unwillkürliches „lautes Denken“ und damit als Indiz für kognitive Prozesse. Wenn wir den Kindern Aufgaben stellen, die jeweils ein wenig zu schwer sind, erhöhen wir die Chance, aus ihren „Verlesungen“ und Fehlern Einblick in solche Prozesse zu gewinnen (zum Grundsätzlichen vgl. WYGOTSKI 1969; zum Verfahren vgl. GOODMAN 1976; WODE 1978; JUNG 1981).

Ein bedeutendes Problem einer Analyse des Lernprozesses besteht darin, daß der individuelle Lernprozeß einerseits geprägt ist von der je einzigartigen Lernausgangslage (die Ergebnis von Lernprozessen in der Zeit vor der Schule ist), andererseits von dem auf alle Schüler einer Klasse gerichteten Lehrverfahren. Dadurch daß das Lehrangebot u. a. eben wegen dieser Bedingung wiederum unterschiedlich aufgenommen wird – daß der einzelne Leseanfänger also weniger oder auch mehr, auf jeden Fall auch anderes lernt, als der Lehrer ihn lehrt, entsteht ein hochkomplexes Gefüge von Lehrverfahren und schulischen Lernprozessen. Es kann bei der Analyse des schulischen Schriftspracherwerbs also zunächst nicht um die Interpretation von gleichsam als naturwüchsig vorgestellten Lernprozessen gehen, sondern um unterschiedliche Adaptionen von Lehrverfahren.

Für das Formulieren von Aufgaben bei Langzeitstudien bedeutet das, daß eine Aufgabe nicht einfach wiederholt werden kann (etwa um den Grad der Annäherung an das Richtige

im Laufe der Zeit zu ermitteln), sondern daß die Aufgabe jeweils auf den Stand im Lehrgang bezogen und diese Relation bei der Auswertung berücksichtigt werden muß.

Ein anderes methodisches Problem ist die Konstruktion einer Beobachtungssituation. Würde man einzelne Kinder im Unterricht beobachten, würden die meisten kognitiven Prozesse nicht erfaßt werden können. Andererseits wäre der *Prozeß* des Lernens schwerlich zu erfassen durch die Konstruktion experimenteller Situationen oder die Beobachtung des kindlichen Verhaltens mit Hilfe apparativer Einrichtungen (vgl. BAER 1979); vor allem aber wäre damit die für Schule grundlegende Beziehung von Lehren und Lernen nicht gegeben.

Um sowohl den Lernprozeß in den Blick zu bekommen als auch diese grundlegende Beziehung in der Beobachtungssituation zu erhalten, haben wir uns für die *Einzelbeobachtung* entschieden: Ein pädagogisch verfahrenender Versuchsleiter sucht den Leseanfänger mehrfach während des ersten Schuljahrs auf, stellt ihm die Aufgaben, beobachtet und unterstützt ihn bei deren Lösung. Diese Situation kommt auch sonst in der Schule vor, ist also durchaus nicht künstlich. Sie ähnelt Lehr-Lern-Situationen bei Maßnahmen zur Binnendifferenzierung; der Leseanfänger erfährt sie im Schulalltag aber auch dann, wenn er allein eine Leseaufgabe lösen soll und andere bei Bedarf ihm helfen. Die Aufgabe des Versuchsleiters besteht darin, das Kind zu ermuntern und zu unterstützen, indem er wiederholt, was das Kind bereits gesagt hat, indem er auf Fragen des Kindes antwortet und ihm allgemeine Hinweise gibt wie „Fang noch einmal von vorn an“. Die Lesungen der Kinder wurden wie die Äußerungen des Versuchsleiters verschriftet und ausgewertet¹.

1979/80 und 1981/82 haben wir auf diese Weise 66 Schüler aus 7 Hamburger Klassen über das erste Schuljahr hin beobachtet, insgesamt jeden Schüler zehnmal. Es handelte sich um eine Schule der Innenstadt und drei Schulen in Randbezirken mit Schülern unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit. (Die Streuung betrifft die Klassen 79/80 und 81/82 gleichermaßen).

1979/80 wurden die 32 Anfänger nach einem Lehrgang unterrichtet, der mit wenigen einfachen Wörtern beginnt und diese sofort in ihre Elemente zerlegt, der also das synthetische Moment von Anfang an stark betont („Bunte Fibel“, Schroedel). Neue Wörter werden nur dann aufgenommen, wenn ihre Grapheme bereits bekannt sind oder daran exemplarisch eingeführt werden. Auf diese Weise ist zum einen das Textangebot gerade in den ersten Monaten eingeschränkt, andererseits – und das erscheint zur Kennzeichnung dieses Lernmittels gewichtiger – ist der Lehrgang streng linear gestuft und für den Lehrer übersichtlich, weil er, ohne das Gedächtnis zu überfordern, nacheinander die Grapheme als Elemente der Schrift einführt und mit ihnen die Analyse und Synthese der Fibelwörter vorführt. Der Schreiblehrgang ist analog zum Leselehrgang aufgebaut, setzt allerdings zeitlich wesentlich später ein und hat einen noch stärker eingeschränkten Wortschatz.

1981/82 wurden die 34 Anfänger nach einem Lehrgang unterrichtet, der mit einer größeren Wortanzahl beginnt, aus der schrittweise die Elemente gewonnen werden, der also ganzheitliche Momente des Lesens am Anfang ausdrücklich zuläßt („lesen – lesen –

1 An der Untersuchung beteiligten sich 18 Studenten des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; die Transkriptionen und die Erstellung der Lernprofile besorgten BARBARA HEITLING, PETRA HOTTIS und PETER PFAFFENDORF.

lesen“, Diesterweg). Das Lehrgangskonzept ist weitaus weniger rigide, damit auch weniger übersichtlich. Dem Schüler wird nahegelegt, in den Textwörtern die bekannten Grapheme aus den noch nicht bekannten herauszufinden und sich auf diese Weise zu orientieren im Umgang mit Schrift. Der parallel verlaufende Schreiblehrgang ist ausschließlich synthetisch ausgerichtet.

Wir stellten den Schülern jedesmal eine Reihe von Aufgaben: Lehrgangswörter lesen, unbekannte Wörter lesen, Texte lesen, Laute synthetisieren, Wörter aus einer Wortkette ohne Zwischenräume segmentieren, Buchstaben und Wörter schreiben sowie den letzten Satz eines mündlich vermittelten Textes vervollständigen. Auf diese Weise liegen uns von jedem Kind sehr umfangreiche Beobachtungsdaten vor: aus dem 1. Schuljahr insgesamt ca. 14000 Reaktionen auf isoliert dargebotene und auf textbezogene Wörter sowie 2800 Schreibungen von Wörtern. Darüber hinaus haben wir von diesen 66 Schülern auch standardisierte Testdaten erhoben (Bremer Artikulationstest [BAT], Bremer Lautdiskriminationstest [BLDT], Heidelberger Sprachentwicklungstest [HSET, IS, KS, SB], Culture Fair Intelligence Test 1 [CFT], Schulleistungstestbatterie 1 [SBLI] und sie über die anschließenden Schuljahre verfolgt, jeweils mit einem Lese- und Rechtschreibtest.

Für die Auswertung ergeben sich daraus mehrere Anforderungen:

(1) Einerseits gilt unser primäres Interesse dem Lernweg des einzelnen Schülers, also der Fallanalyse. Da wir aber Fallstudien von 66 Kindern durchgeführt haben, ist nicht nur um der Übersichtlichkeit willen außerdem eine statistische Auswertung naheliegend; die Relativierung des einzelnen Lernwegs in bezug auf durchschnittliche und extreme Lernprozesse bietet neben der fallimmanenten Analyse einen weiteren Maßstab für seine Bewertung und sein Verständnis. Deshalb verfolgen wir jeweils zwei Perspektiven bei der Analyse und Interpretation der Beobachtungsdaten – die auf den einzelnen Schüler und die auf die Gesamtgruppe der Schüler.

(2) Die Äußerung des Schülers muß in Beziehung gesetzt werden zu dem, was jeweils im Lehrgang vermittelt ist, und zur aktuellen Interaktion mit dem Versuchsleiter. Das gilt in besonderem Maße für die Interpretation einzelner Lernwege und Leseprozesse; für die statistische Analyse können die beiden Faktoren u. U. vernachlässigt werden, weil sich unterschiedliche Versuchsleitereinflüsse bzw. der Stand im Leselehrgang bei der Anzahl der beobachteten Lesevorgänge ausgleichen. Andererseits läßt sich der Einfluß des Versuchsleiters eliminieren, indem nur solche Leseprozesse betrachtet werden, in die dieser nicht eingegriffen hat, bzw. indem die Lesevorgänge nur bis zu dessen Eingriff ausgewertet werden (s. Abb. 9).

Bei der *Auswertung* haben wir *drei Ebenen* gefunden, die für die eingangs formulierte Frage nach den Indizien für langanhaltende Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb wichtig sind. Die ersten beiden Ebenen sind bekannt und werden im Schulalltag wie in Diagnoseinstrumenten häufig verwendet: Das ist erstens das Beherrschen der Elemente der Schrift, der Grapheme, also die *materiale Ebene*; das ist zweitens das Beherrschen der Teilfähigkeiten, insbesondere der Fähigkeit der Synthese, also die *Ebene der Operationen* mit diesen Elementen (vgl. den Begriff „Taktik“ von BRÜGELMANN/FISCHER 1977). Die dritte Ebene betrifft die Art der Beziehung und Aufeinanderfolge der einzelnen Teiloperationen im Prozeß des Erlesens. Diese Ebene der „*Metaoperationen*“ erscheint uns zentral, um den Vorgang der Aneignung der Schriftsprache und die Schwierigkeiten dabei zu verstehen. Sie sollte auch im Lehrgang stärker beachtet werden.

In der Darstellung verfare ich insofern induktiv, als diese Ebenen der Betrachtung zunächst am Beispiel vorgestellt und erprobt werden: bei der Analyse und Interpretation der Leseversuche zweier Anfänger (3.). Voraussetzung dafür ist eine Beschreibung der spezifischen Schwierigkeiten der Texte (2.). Danach erfolgt die Auswertung der gesamten Untersuchungsgruppe und eine Gewichtung der Ergebnisse (4.).

2. Aufgabenanalyse am Beispiel

In diesem Zusammenhang geht es hauptsächlich um die spezifischen Leseaufgaben, die wir den Kindern stellten, das heißt um das Textlesen, am Rande auch um das Erlesen einzelner unbekannter Wörter. Wenn man die Verfahren der Kinder verstehen will, muß man sie beziehen können auf die sachspezifischen Schwierigkeiten der Aufgabenstellung.

In der 5. Beobachtung (18. Schulwoche, kurz nach den Weihnachtsferien) bekamen die Kinder ein Blatt, auf dem neben einem Foto von einem Auto, über dessen geöffnete Motorhaube sich mehrere Personen beugen, und einer Reihe von Einzelwörtern (Olaf – Name des auf dem Bild dargestellten jungen Mannes –, Auto, alt, Motor, laut, Hammer) der folgende Text stand:

„Olaf hat ein altes Auto.

Der Motor ist zu laut.

Olaf ruft: Hol mal den Hammer.

Olaf haut auf den Motor.

Der Motor ist leise.“

Zuerst betrachteten und beschrieben die Kinder das Bild und ordneten die Einzelwörter dem Bild zu. Damit sollte eine spezifische Erwartung auf den Textinhalt geweckt werden. Bei der Auswertung wurden nur die 17 auf dem Blatt unterstrichenen Wörter berücksichtigt. Die Versuchsleiter waren gehalten, die übrigen Wörter ggf. selbst zu lesen, um die Kinder nicht zu überanstrengen.

Für die Leseanfänger 1979/80 waren „Olaf, Auto, ruft, mal“ Lehrgangswörter, d. h. sie waren häufig im Unterricht vorgekommen; „laut“ war für die Hälfte der Kinder Lehrgangswort; „hat“ und „haut“ sind optisch den Lehrgangswörtern „halt, holt, hallo“ ähnlich. Bei „mal“ liegt optisch, allerdings nicht syntaktisch eine Verwechslung mit „malt“ nahe (vgl. „hol“: „holt“). „Motor“ ist hinsichtlich der Grapheme bekannt, aber kein Lehrgangswort (vgl. „laut“). Die Grapheme ⟨d⟩ ⟨z⟩ sind im Unterricht noch nicht eingeführt (vgl. „den“, „zu“). Die Grapheme ⟨e⟩ und ⟨s⟩ sind mit der Hälfte der Kinder gerade behandelt, mit der anderen Hälfte noch nicht (vgl. „altes“, „leise“, „Hammer“).

Besonders aufschlußreich für das Verfahren, das die Kinder beim Erlesen anwenden, erscheint von der spezifischen Qualität dieser Aufgabenstellung,

- (1) ob die Kinder unterschiedliche Verfahren anwenden, je nachdem, ob es sich um Lehrgangswörter oder unbekannte Wörter handelt;
- (2) ob die Kinder bei der Wiederholung desselben Wortes im Text („Motor“, „den“; vgl. Wiederkehr der Einzelwörter neben dem Bild im Text) darauf zurückgreifen oder das Wort erneut zu erlesen suchen;

- (3) inwiefern die Kinder den semantischen und syntaktischen Kontext nutzen können:
- Dabei kann es zu Verwechslungen mit ähnlichen Fibelwörtern kommen (s. o. „hat“; „mal“).
 - Dabei können sie die Opposition „laut – leise“ berücksichtigen.
 - Wie geht der Leseanfänger mit dem Flexionsmorphem -es („altes“) um, das ihm der unbekannten Grapheme wegen Schwierigkeiten bereiten müßte, aber syntaktisch zwingend ist, wenn er den Satzanfang und das folgende Wort – „Auto“ sollte als Lehrgangswort keine Schwierigkeiten bereiten – auf seine Spracherfahrung bezieht? Ähnlich ist die Aufgabenstellung bei „den“.

Abbildung 1: Aufgabenvergleich: Textlesen – 5. Beobachtung (18. Schulwoche)

Stand im Lehrgang	79/80		81/82	
	28 (-53)* 11 (-18)	Lehrgangswörter eingeführte Grapheme	40 (-73) 8 (-12)	Lehrgangswörter eingeführte Grapheme
ausgewertete Textwörter	Olaf	Lehrgangswort (LW)	<u>M</u> ario	Lehrgangswort (LW)
	hat		altes	
	altes		Auto	LW
	Auto	LW	<u>D</u> er	(der = LW)
	Motor		<u>M</u> otor	
	zu		ist	LW
	laut		laut	
			soll	LW
			raus	LW
	ruft	LW	sagt	LW
	Hol	(holt = LW)	<u>S</u> uch	(sucht = LW)
	mal	LW	<u>m</u> al	LW
	den		<u>d</u> as	LW
	Hammer		Tau	
	haut			
	auf		<u>d</u> en	
	<u>d</u> en		<u>M</u> otor	
	Motor		<u>l</u> eise	
	leis e			

- * Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die am weitesten fortgeschrittene Klasse
- unbekanntes Graphem (für alle Kinder)
- unbekanntes Graphem (für einen Teil der Kinder)

1981/82 mußte der Text entsprechend den Besonderheiten des Lehrgangs modifiziert werden. Die Übersicht (Abb. 1) zeigt die ausgewerteten Textwörter in ihrer Beziehung zum Lehrgang. Daß die Aufgabe 81/82 mehr Lehrgangswörter enthält, ist im Hinblick auf die im Unterricht behandelte Anzahl von Wörtern und im Hinblick auf die Relation von Lehrgangswörtern und eingeführten Graphemen im Vergleich zum Lehrgang 79/80 gerechtfertigt und notwendig.

Die Aufgabe zum Textlesen, die wir gegen Ende des Schuljahres stellten, bedarf des Vergleichs mit dem Lehrgang nicht mehr:

„Susi will zu den Küken am See.
Sie nimmt Futter mit.“

Die eine Ente hat schon kleine Küken.
 Die Küken laufen hinter der Mutter her.
 Die andere Ente brütet noch die Eier aus.“

Zu diesem Zeitpunkt sind alle Grapheme eingeführt, der Leselehrgang im engeren Sinn ist abgeschlossen. Wir verzichten bei dieser Textdarbietung ausdrücklich auf die Illustration, weil wir in Erfahrung bringen wollen, inwieweit die Leseanfänger die Textkohärenz ausnutzen: Das betrifft im semantischen Bereich „Küken – See – Futter – Ente – Mutter – brütet aus – kleine“ (als Adjektiv zu „Küken“), im syntaktischen Bereich „die eine Ente – die andere Ente; schon – noch; nimmt mit; laufen hinter ... her; brütet ... aus“. Der Text entspricht typischen Erwartungen; das bedeutet: Er enthält eine hohe Redundanz und ist deshalb und weil er in Wortschatz und Syntax nicht zu weit von der Spracherfahrung der Kinder entfernt ist und eine übersichtliche Satzlänge hat, im Schwierigkeitsgrad angemessen. Das Thema ist in keiner Fibel behandelt, so daß der Text für alle Kinder gleichermaßen unbekannt ist. Für das Erlesen bereiten vermutlich die Kurzvokale („nimmt, Futter, Mutter“), die Konsonantenhäufung („brütet, kleine“) und die ungewöhnliche Silbenstruktur („Ente, Eier“) Schwierigkeiten.

3. Der Prozeß des Erlesens – Interpretation der Leseprotokolle von zwei Schülern

Auf den ersten Blick ist deutlich, daß Enno besser liest als Hannes (Abb. 2). Er erliest alle fraglichen Wörter und bedarf dazu nur einmal der Hilfe des Versuchsleiters (bei „zu“). Hannes dagegen erliest nur eines der sieben Wörter dieses Textanfangs selbständig, und zwar den vielfach aus der Fibel bekannten Namen (Olaf); selbst das Lehrgangswort „Auto“ bringt er erst nach vielen Versuchen und mehrmaligem, zuletzt massivem Eingreifen des Versuchsleiters heraus: – „Wie heißt das Wort, das kennst du doch? ... – „rot“? ein ‚r‘ ist da gar nicht ... – Nee, diese beiden heißen zusammen? ... – Wie heißt das? ... – Das kann man hier auf dem Bild sehen!“ (vgl. Abb. 2).

Worin bestehen die spezifischen Stärken bzw. Schwächen dieser beiden Leseanfänger? Auf der *materialen Ebene* sind die Probleme augenscheinlich nicht zu finden. Die den beiden Jungen aus dem Unterricht noch nicht bekannten Grapheme ⟨e⟩ ⟨s⟩ ⟨z⟩ machen ihnen keine Schwierigkeiten. Hannes verwechselt zwar einmal „M“ mit „W“ (Achsenspiegelung), aber diesen Fehler korrigiert er selbst. Fehler macht Enno auch, wenn er „halt“ für „hat“ und „kaputt“ für „zu laut“ substituiert; obwohl ihm die Grapheme von „hat“ und „laut“ aus dem Unterricht bekannt sind. Im ersten Fall liegt vermutlich eine Verwechslung mit dem Lehrgangswort vor, die semantisch und syntaktisch durchaus akzeptabel wäre; bei der zweiten Verlesung hat offensichtlich die kontextbezogene Sinnerwartung den Prozeß dominiert. Enno bemerkt die Fehler selbst. Aber das unterscheidet ihn nicht grundsätzlich von Hannes (vgl. „Motor“).

Betrachten wir den Prozeß des Erlesens im Hinblick auf die angewendeten Verfahren (*Ebene der Teiloperationen*), finden wir deutliche Unterschiede zwischen den Jungen. Während Enno die Synthese sicher, wenn auch noch nicht mühelos beherrscht (vgl. „altes“), hat Hannes gerade damit große Mühe. Das gilt sowohl für die Synthese isoliert genannter Grapheme (a-l-t) wie für die Synthese einer Konsonant-Vokal-Gruppe mit weiteren Elementen (vgl. „ha’t“, „Mo-t-or“).

Entscheidend scheint mir zu sein, daß Hannes das, was er sich erarbeitet hat, nicht stringent für den nächsten Schritt im Prozeß des Erlesens verwenden kann. Besonders

Abbildung 2: Der Prozeß des Erlesens (18. Schulwoche)

	<u>Olaf</u>	<u>hat</u>	<u>ein</u>	<u>altes</u>	<u>Auto.</u>
Enno	+	halt halt hat	-	al: al: al: al: te:s altes	+
Hannes	+	ha't h-a-t ha:te	ge- e-ha /ei-n	a-l-t ge/e- es es al'las /	A-u-t-o Au-t-o/ rot/ A-u-t-o /Au- /Au't-o /Auto
	<u>Der</u>	<u>Motor</u>	<u>ist</u>	<u>zu</u>	<u>laut.</u>
Enno	-	+	+	kaputt, nee .. 'k? Da seh ich aber kein 'k'. Das kann ich nicht lesen mit dem 'zet', /zu	+
Hannes	-	Wo Mo-t-or doot /Motor: Mo-Motor	-	zet -u	a'ut /au /t /aut l'aut laut

Zeichenerklärung

- = keine lautliche Verbindung (keine Synthese)
- ' = Pause, aber keine Unterbrechung des Artikulationsstroms
- : = Aushalten (Dehnen) der Laute
- () = geflüstert
- / = Hilfe des Versuchsleiters
- + = sofort richtig gelesen
- = nicht gelesen

auffällig ist das bei „ha't“, wo ihn nur eine winzige Verzögerung im Sprechfluß vom Wortsinn zu trennen scheint; bei dem Kontrollschritt, den er dann anstrengt („h-a-t“), wird allerdings deutlich, wie weit er noch von seinem Ziel entfernt ist. Dasselbe trifft auch auf den Prozeß des Erlesens bei „Motor“ zu. Hier kommt er zu „doot“, einem „Wort“, das es nicht gibt (vgl. „al'las“). Nach bisherigen Erklärungsmustern würde man Hannes' Schwäche als falsche Orientierung am Buchstabennamen (vgl. „hat“, „zu“), auch als Reversionsfehler („t-o→rot“ bei „Auto“) bzw. als unzureichende Integration des Wahrgenommenen und Erlesenen mit der Spracherfahrung interpretieren können („rot“ ist weder semantisch noch syntaktisch akzeptabel). Wenn man seine Schwäche auf der Ebene

der Metaoperationen betrachtet und als *mangelnde Stringenz des Vorgehens* definiert, kommt sie nicht nur als Abweichung von der Norm in den Blick, sondern als Merkmal seines Zugriffs im Prozeß des Erlesens. Ein zweites Merkmal ist das Verwenden desselben Verfahrens (von den einzelnen Elementen bzw. einer Konsonant-Vokal-Gruppe aus) auch bei Wörtern, bei denen eigentlich ein anderes Verfahren naheliegend wäre (vgl. „Auto“). Dazu gehört auch die *mangelnde Flexibilität*, die Hinweise des Versuchsleiters (zu „Auto“ vgl. S. 98) aufzugreifen.

Die beiden Jungen sind nach manchen äußeren Daten durchaus vergleichbar. Sie sind beide fast sieben Jahre alt bei der Einschulung, und sie besuchen dieselbe Klasse; Tests bestätigen beiden eine durchschnittliche Intelligenz und durchschnittliche sprachliche Fähigkeiten. Auffällig ist bei Hannes lediglich eine Schwäche in der lautlichen Diskrimination (BLDT).

Abbildung 3: Der Prozeß des Erlesens (36. Schulwoche)

	Susi	will	zu	den	Küken	am	See.
Enno	+	+	+	+	Kü'ken	+	+
Hannes	+	wi:l	+	der den	Kühn /Kühe /Kuh/	an/	+
	Sie	nimmt	Futter	mit.			
Enno	+	+	+	+			
Hannes	+	+	Fotor Fu(tur) /Brot	+			

Gegen Ende des Schuljahrs liest Enno den Text (vgl. Abb. 3) fließend. Auch Hannes kommt mit der Aufgabe besser zurecht; allerdings braucht er ungemein lange, durchschnittlich 2 Minuten für jedes Wort, während Enno nur etwas mehr als 1 Sekunde pro Wort braucht. Hannes verfährt jetzt zwar nicht mehr einzelheitlich, sondern versucht bereits im ersten Zugriff das Wort als ganzes zu erfassen, aber die Merkmale seines Verfehlens der richtigen Lösung sind dieselben geblieben: Einerseits beharrt er – trotz mehrfacher Hinweise des Versuchsleiters – auf seinem Entwurf („Kühn“), andererseits springt er von einer Vorform zu einem – zumindest optisch – ganz anderen Wort („Brot“), ohne das zuvor Erarbeitete, das nahezu richtig ist, weiter zu berücksichtigen.

In den folgenden Schuljahren läuft der Schriftspracherwerb der beiden Jungen weiter auseinander. Enno erreicht im Rechtschreibteil des SBL 2 PR 22, im DRT 3 PR 36–50, im DRT 4/5 PR 83, während Hannes seine Rechtschreibleistung nur geringfügig bis zum Ende der Grundschule verbessern kann (SBL 2 PR 4; Diagnostischer Rechtschreibtest [DRT] 3 PR 3; DRT 4/5 PR 12). Im Lesen ist die unterschiedliche Leistungsentwicklung noch deutlicher. Während im Leseteil des SBL 2 beide Jungen PR >25 erreichen, also nicht auffällig sind, gehören sie am Ende von Klasse 3 bzw. 4 zu den extremen Leistungsgruppen (SVL 3: Enno PR 96 – Hannes PR 1,4; Lesen 4: Enno PR 81 – Hannes PR 0,4). Es ist fraglich, ob man bei Hannes überhaupt von einer Lesefähigkeit sprechen kann.

4. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung von Lernschwierigkeiten

4.1. Die materiale Ebene des Lesens

Besonders bemerkenswert ist, daß die Behandlung der Grapheme im Unterricht nicht die Rolle spielt, die ihr zumeist zuerkannt wird. Die Kenntnis der Grapheme haben wir auf drei verschiedene Arten geprüft:

Wir haben

- das rezeptive Verfügen über die Grapheme bei den Leseaufgaben (Einzelwörter und Textlesen) analysiert; diese Aufgaben enthalten stets auch Grapheme, die noch nicht bzw. bei einem Teil der Klassen noch nicht im Unterricht behandelt sind
- bei den Aufgaben zum Schreiben von Wörtern, die zumeist optisch unbekannt waren („Schreib’ mal ‚Lampe!’“), das produktive Beherrschen beobachtet; auch diese Aufgaben enthalten Grapheme, die noch nicht bzw. bei einem Teil der Klassen noch nicht Gegenstand von Unterricht gewesen sind
- bei jeder Beobachtung den Kindern drei Grapheme diktiert – also das reproduktive Verfügen geprüft –, die in allen Klassen bereits im Unterricht behandelt waren („Schreib’ mal das kleine/ große ...!“).

Im Hinblick auf diese unterschiedlichen Arten der Graphem-Beherrschung haben wir den Stand im Lernprozeß mit dem Stand im Lehrgang verglichen und darüber hinaus die Graphem-Beherrschung zur Zugriffsweise des Leseanfängers in Beziehung gesetzt (vgl. Ebene 2 und 3, S. 103 ff., S. 105 ff.):

Bei dem Lesewort „Hammer“ z. B. ist das ⟨e⟩ zwar bei 16 von 32 Kindern noch nicht im Unterricht behandelt worden, aber keins fragt nach dem Graphem, kein Prozeß des Erlesens scheitert daran (rezeptives Verfügen). Dasselbe trifft für „leise“ zu, von dem 16 Kinder neben dem ⟨e⟩ auch das ⟨s⟩ noch nicht im Unterricht behandelt haben. Im Jahrgang 81/82 ist das ⟨m⟩ in „Motor“ noch nicht Unterrichtsgegenstand gewesen. (Allerdings beginnt der häufig vorkommende Name der Fibelfigur Mario mit demselben Buchstaben.) Zwei der 34 Schüler fragen danach, alle anderen haben im Prozeß des Erlesens mit diesem Graphem keine Schwierigkeiten. (Das bezieht sich auf das erste Vorkommen im Text und gilt gleichermaßen für das unmittelbar vorher erlesene isolierte Wort – hier erfragen drei Kinder das Graphem.)

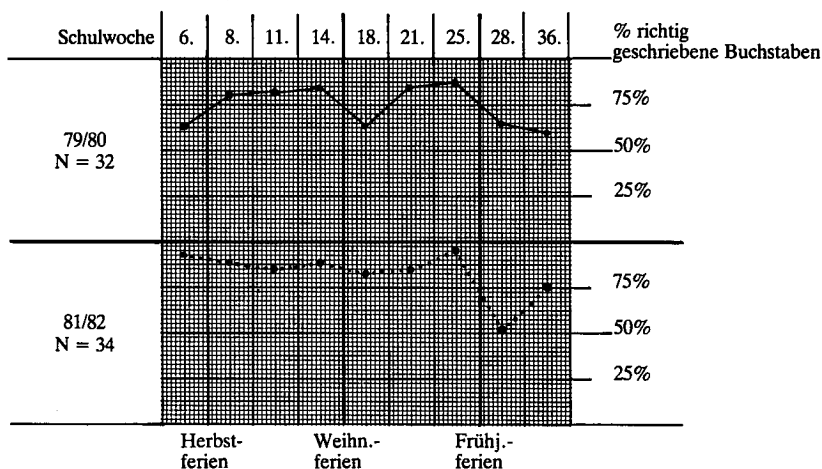
Bei dem Wort „hat“, dessen drei Grapheme bereits eingeführt sind, kommt es bei 11 von 32 Kindern (also bei 30%) zu Verwechslungen mit den optisch ähnlichen Lehrgangswörtern „halt“ und „holt“, die beide syntaktisch auch möglich wären. Und „Motor“ wird häufig zunächst mit dem semantisch und syntaktisch an dieser Stelle durchaus auch akzeptablen Lehrgangswort „Mario“ verwechselt.

Noch deutlicher wird diese „Unabhängigkeit“ der Lernenden von der lehrenden Vermittlung dieser materialen Ebene, wenn es darum geht, unbekannte Wörter zu *schreiben* (produktives Beherrschen): Obwohl ⟨w⟩ bei den 34 Kindern des Schuljahrs 81/82 nicht eingeführt war, schreiben es 18 ohne weiteres in dem Wort „Lastwagen“ richtig; das ebenfalls „unbekannte“ ⟨m⟩ in „Arme“ schreiben 24 Kinder richtig, das ⟨p⟩ in „Lampe“ notieren 16, obwohl es im Unterricht noch nicht behandelt war.

Die im Buchstabendiktat gemessene Kenntnis der Buchstaben (reproduktives Verfügen) entwickelt sich nicht wie andere der beobachteten Fähigkeiten kontinuierlich, sondern ist

auch in den Mittelwerten im Verlauf des Schuljahrs Schwankungen unterworfen (Abb. 4). Das ließe sich auch bei den Leseaufgaben und den Aufgaben zum Wörterschreiben zeigen. Die Kinder kennen einerseits – vermutlich aufgrund außerschulischer Lernprozesse – bereits etliche Grapheme, die noch gar nicht behandelt sind, andererseits beherrschen sie den Stoff des Lehrgangs nicht in dem erwarteten bzw. gewünschten Ausmaß. Bei den schwachen Lesern ist die Buchstabenkenntnis nicht durchgängig unterdurchschnittlich; aber auch gute Leser kennen manche Grapheme, die bereits behandelt sind, nicht sicher.

Abbildung 4: Buchstaben schreiben (nach Diktat)



Hannes z. B. schreibt bei vier Beobachtungen alle diktierten Buchstaben richtig, Enno gelingt das sechsmal. Allerdings konsolidiert sich bei Enno gegen Schuljahresende diese Art des Verfügens über Grapheme, während Hannes in diesem Zeitraum eher unsicherer wird: In der vorletzten Beobachtung kennt er nur 33% des Geforderten, in der letzten Beobachtung 66%. Beide Kinder kennen wie der Durchschnitt bereits bei Schulanfang den einen oder anderen Buchstaben. (In unseren Beobachtungsgruppen gehören die wenigen Kinder, die bei Schulbeginn keinen einzigen Buchstaben schreiben und benennen konnten, zu denen, die im Verlauf des Schuljahrs Schwierigkeiten mit dem Schriftspracherwerb hatten. Das prinzipielle Verfügen über den zunächst noch diffusen Begriff „Buchstabe“ ist als Kriterium für den Schriftspracherwerb wichtiger als die Anzahl der sicher beherrschten Grapheme.)

Wenn man den Zusammenhang zwischen dem Verfügen über Grapheme und Teiloperationen beim Erlesen eines einzelnen Wortes oder eines Textes betrachtet, findet man, daß die Graphemkenntnis bei guten Leseanfängern einen anderen Stellenwert hat als bei schwachen. Während gute Leser eine unzureichende Buchstabenkenntnis kompensieren können (sie fragen z. B. auch eher nach), ist für die schwachen Leser eine Graphemverwechslung häufig eine Hürde, die sie nicht überwinden können; sie verstricken sich in langwierigen Versuchen und erneuten Verwechslungen (vgl. Hannes Abb. 3 „Küken“, „Futter“). Dennoch erscheint aufgrund unserer Beobachtungen das Gewicht, das viele

Lehrer der bloßen Vermittlung dieser materialen Einheit geben, wenn es um die Einschätzung geht, wie weit ihre Klasse oder einzelne Schüler im Lehrgang fortgeschritten sind, durchaus fragwürdig.

4.2. Die Ebene der Teiloperationen des Lesens

Demgegenüber ist die Bedeutung, die Lehrer der *Fähigkeit zur Synthese* bei der Beurteilung des Leistungsstandes beimessen, nach unseren Untersuchungen auch als Kriterium für langanhaltende Lernschwierigkeiten, und zwar vor allem im Bereich des Rechtschreibens, durchaus berechtigt (Abb. 5).

Abbildung 5: Verzögerter Erwerb der Synthesefähigkeit und langanhaltende Schwierigkeiten beim Rechtschreiben

	79/80 N = 32	81/82 N = 34
Die Synthese gelingt nicht in der 18. Schulwoche	12	12
Prognose für Schwierigkeiten beim Rechtschreiben	11	10
weitere Merkmale:		
– Segmentieren unterdurchschnittlich	11	10
– HSET (IS KS SB) PR < 15	10	8
– diffuse/rudimentäre Schreibungen	11	10
Prognose überprüfbar	8*	7**
SBL 2 Rechtschreiben***	79/80 PR < 10 81/82 PR < 20	5 (+2)
DRT 3 PR ≤ 5	8 (+1)	liegt noch nicht vor

* Ein Kind wird zu Beginn von Klasse 2 an die Sonderschule für Verhaltensgestörte überwiesen, eins in die Sprachheilschule, ein Kind wiederholt Klasse 2.

** Ein Kind wiederholt Klasse 1, ein Kind kommt zu Beginn von Klasse 2 zur Sonderschule, das dritte Kind verläßt die Schule.

*** Da die Rechtschreibleistung in den beiden Jahrgängen sehr unterschiedlich ist, habe ich den Maßstab für Schwierigkeiten beim Rechtschreiben lehrgangsbezogen festgesetzt. 80/81 hat *kein* Kind PR < 10 im SBL 2 Rechtschreiben.

(1) Wir fanden, daß die Kinder, die in der 5. Beobachtung (18. Schulwoche) die Synthese noch nicht beherrschen – d. h. von 4 Synthesewörtern (alt, Motor, laut, Hammer) keines erlesen oder in den folgenden Wochen wieder stark abfallen –, später Rechtschreibschwierigkeiten haben. Dabei ist das Ausmaß der Rechtschreibschwierigkeiten nicht auf einen bestimmten Prozentsatz zu fixieren, sondern ist relativ in bezug auf die Leistung aller nach einem Lehrgang unterrichteten Schüler. In beiden Jahrgängen sind diese Schüler besonders schwach im Vergleich zu den übrigen. Insgesamt jedoch schreiben die nach dem Lehrgang „lesen–lesen–lesen“ unterrichteten Schüler bedeutend besser als die nach dem Lehrgang „Bunte Fibel“ unterrichteten Kinder. Da hinsichtlich der Lernvoraussetzungen bei Schulbeginn, in bezug auf den Sozialstatus und die eingeschätzten Qualifikationen der

Lehrenden² die beiden Lerngruppen durchaus vergleichbar sind, ist diese Leistungs-differenz vermutlich auf die von Anfang an stärkere Gewichtung des Rechtschreibens im Lehrgang 81/82 zurückzuführen.

1979/80 trifft das Kriterium „späte Fähigkeit zur Synthese“ für 12 (von 32) Kindern zu; für 11 davon wird diese Prognose gestellt. Für ein Kind wird sie nicht gestellt, weil seine Leistungen am Ende des Schuljahrs stark ansteigen. Drei der 11 Kinder scheiden nach Klasse 1 aus, so daß die Prognose nur für 8 Kinder geprüft werden kann. $PR \leq 5$ im DRT 3 haben insgesamt 9 Kinder; also konnte für ein Kind diese Prognose aufgrund des Kriteriums „späte Fähigkeit zur Synthese“ noch nicht gestellt werden. Dieser Junge war bei der Einschulung bereits 7,8 Jahre alt. Ist das ein Grund dafür, daß er mit dieser Teiloperation keine Probleme hat? Zu unseren Befunden würde diese Interpretation passen.

1981/82 trifft das Kriterium für 12 (von 34) Kindern zu; für 10 davon wird diese Prognose gestellt (nicht für 2 Kinder, deren Lernentwicklung im zweiten Schulhalbjahr markant ansteigt); vgl. Abb. 5.

(2) *Wir fanden, daß die späte Synthesefähigkeit mit anderen Schwächen korreliert:*

a) Die späte Beherrschung der Synthese korreliert hoch mit einem *Ausfall im syntaktischen Bereich*, gemessen am HSET (in mindestens einem der drei Bereiche IS KS SB $PR < 15$).

1979 trifft das für 10 von 12 Kindern zu (= 83%). In der Gesamtpopulation haben nur 47% der Kinder Ausfälle in einem Bereich des HSET ($\triangleq PR < 15$).

1981/82 haben 8 der 10 Kinder, die in der 5. Beobachtung die Synthese nicht beherrschen (= 80%), in mindestens einem Bereich des HSET Ausfälle. In der Gesamtpopulation haben 58% (20 von 34) diese Ausfälle; d. h. die Korrelation ist in diesem Jahrgang nicht ganz so ausgeprägt.

b) Eine späte Synthesefähigkeit korreliert hoch mit einer *Schwäche im Segmentieren* (Abteilen von Wörtern aus einer Wortkette ohne Zwischenräume).

1979/80 trifft die Korrelation für alle 11 Kinder zu. Die meisten dieser Kinder sind durchgängig im Segmentieren unterdurchschnittlich (mit Ausnahme von einem, das nur einmal schwache Leistungen im Segmentieren zeigt).

1981/82 trifft die Korrelation für alle 10 Kinder zu, bei zweien liegt sie allerdings nur geringfügig unter dem Durchschnitt, bei einem ist die Leistung im Segmentieren nur bei einer Beobachtung schwach.

c) Die späte Beherrschung der Synthese korreliert mit *Schwierigkeiten beim Schreiben unbekannter Wörter*; und zwar als diffuse Schreibung (Regeln, nach denen verfahren wird, sind nicht erkennbar) bzw. als rudimentäre Schreibung (vgl. DEHN 1983b).

Insgesamt läßt sich dieses „Syndrom“ folgendermaßen kennzeichnen:

Die Schwierigkeit beim Erwerb der Synthesefähigkeit tritt später als anhaltende Rechtschreibschwierigkeit wieder auf. Das Lerntempo ist danach Indiz für Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Die Korrelation zum Segmentieren, zur syntaktischen Dimension der Sprachkompetenz und zur Fähigkeit, die lautliche Struktur des Wortes wiederzugeben, ist stark ausgeprägt.

Weitere Beobachtungen:

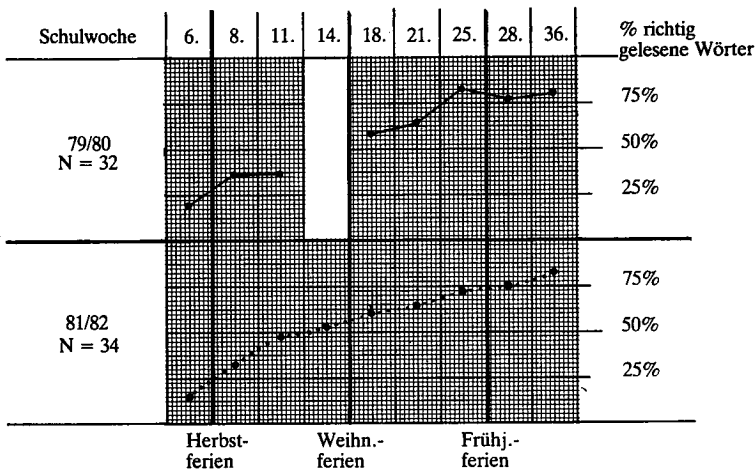
- Alle schwachen Leser sind schwach in der *Lautsynthese* (S-o-f-a). Daß auch gute Leser z. T. schwach in der Lautsynthese sind, läßt darauf schließen, daß sie „anders“ erlesen als ausschließlich über eine akustische Synthese (oder Analyse).
- Bei Kindern, denen die Synthese spät gelingt, findet sich in mindestens einem Teilbereich im Verlauf des Schuljahrs ein starker Leistungsabfall, eine *Diskontinuität des Lernprozesses*.

2 Der Rahmenfaktor „Lehrer“ ist in unserer Untersuchung nicht kontrolliert worden. Diese „Einschätzung“ beruht auf mehrfachen Hospitationen in jeder Klasse und auf Gesprächen mit den Lehrerinnen über die Entwicklung der Kinder und den Fortgang des Unterrichts.

Wenn man die Entwicklung der Synthesefähigkeit bei den beiden Gruppen 79/80 und 81/82 vergleicht, stellt man eine erstaunliche Übereinstimmung fest (Abb. 6). Das ist um so mehr bemerkenswert, als die Synthese in den beiden Lehrgängen mit sehr unterschiedlichem Gewicht gehandhabt wurde. Das zeigt – wie die Kenntnis der Grapheme –, daß Lehren und Lernen durchaus nicht analoge Prozesse sein müssen. Einerseits scheint die Fähigkeit zur Synthese entwicklungsabhängig (vgl. Abb. 6); andererseits ist die späte Beherrschung dieser Fähigkeit ein Indiz für langanhaltende Schwierigkeiten im Rechtschreiben, also jedenfalls kein Entwicklungsrückstand, der im Laufe der folgenden Schuljahre aufgeholt wird.

Damit haben wir einige Indizien gefunden, deren prognostischer Wert an größeren Populationen zu prüfen wäre. Diese Indizien beziehen sich zunächst auf einzelne Operationen und ihre Korrelationen im Verlauf des Leselernprozesses im ganzen.

Abbildung 6: Synthese (Einzelwörter)



4.3. Die Abfolge der Operationen im Prozeß des Erlesens (Ebene der „Metaverfahren“)

Aus neueren Forschungen wissen wir, daß neben der Fähigkeit zur Synthese vor allem ihre *Integration* mit den übrigen *Operationen* für das Lesenlernen wichtig ist und die damit verbundene Fähigkeit, die Wörter bzw. den Text zu strukturieren und Segmente zu bilden (GIBSON/LEVIN 1980; SCHEERER-NEUMANN 1978). Bisher ist die Beziehung der Operationen in bezug auf die Textvorgabe untersucht worden, und damit insbesondere die Motivierung der Verlesungen (vgl. GOODMAN 1976, BRÜGELMAN/FISCHER 1977).

Wir haben uns dem *Prozeß des Erlesens* zugewandt und unser Material eingehend darauf hin geprüft, worin sich *gelingende* von *mißlingenden* Formen des Erlesens isoliert dargebotener sowie kontextbezogener Wörter bei Leseanfängern unterscheiden lassen. Bei unserem Versuch, *Kriterien zur Unterscheidung gelingender und mißlingender Formen des Erlesens* zu bestimmen, beziehen wir uns gleichermaßen auf *alle* Leseprozesse; es geht

also gerade nicht um eine Merkmalbestimmung zuvor ausgewählter (operational definierter) Schüler, wie sie zu Recht in der Legastheniediskussion breit kritisiert worden ist. Wir haben die Transkriptionen eingehend auf ihre qualitativen Merkmale hin analysiert, auf die Frage,

- wie das Kind die Aufgabe des Lesetextes anpackt,
- auf welchen Stufen es zu ihrer Lösung fortschreitet,
- inwiefern manche Schüler diese Lösung trotz großer Anstrengung doch immer wieder verfehlen oder nur mit starker Hilfe des Versuchsleiters erreichen können.

Wir haben bei den gelingenden wie bei den mißlingenden Formen des Erlesens sehr unterschiedliche Verfahren gefunden, und zwar sowohl was die Verfahren im einzelnen wie – vor allem – was die Struktur des Prozesses im ganzen betrifft.

Daß es unterschiedliche Typen von Lesern gibt, ist seit KAINZ (1956) bekannt; aber unsere Beobachtungen zeigen einmal mehr, daß diese unterschiedlichen Arten des Zugriffs bereits bei den Leseanfängern zu finden sind. Es gibt den „Zugang von oben“ und den „von unten“ (GOODMAN, SCHEERER-NEUMANN). Wir haben folgende Schritte beim Erlesen gefunden (Abb. 7).

Abbildung 7:

Formen gelingender Vorgänge beim Erlesen (18. Schulwoche)

(1) sukzessive Synthese → (Wortteil bzw. Wortvorgestalt) → Wort

- .1 h-a-t → hat
- .2 a-l-t-e-s → alte:s → altes
- .3 M-o-t-o → Motor:
- .4 au → a:l:'t → alt
- .5 l → lau → lau't → laut

(2) Konsonant-Vokal-Gruppe → (Wortvorgestalt) → Wort

- .1 la → la → lau: → laut
- .2 Hal → Hammer
- .3 Ma → Mo:'tor → Motor
- .4 al: → al: → al:te:s → altes
- .5 (al) → altes

(3) Entwurf → Kontrolle (als sukzessive Synthese oder als KV-Gruppe) → Wort

- .1 Mario → M-a-r ja Mario
- .2 halt → nee, da ist ja ein „u“ drin → laut (als Einzelwort gelesen)
- .3 alt → /l-aut → laut
- .4 Mario hat ein (al'le:) → hat ein a-au → a und l heißt al → alt'e's → alte:s
- .5 lahm → le: → /leise

(4) Entwurf → (vermutlich Kontrolle) → Wort

- .1 halt → hat
- .2 holt → hat
- .3 Mari → Motor
- .4 Mario → nee, Mo:'tor → Motor
- .5 Ha:me:r → Hammer

(5) Sofortiges Lesen des richtigen Wortes (gedehntes oder silbisches Lesen (') ohne lautliche Unterbrechung, ohne Einschränkung des Sinnverständnisses.)

Einige Kinder gehen vom Element aus (1) und (1') und „sammeln“ in einem ersten Schritt die Bestandteile des Wortes (vgl. lat. *legere*). Dabei bereiten mehrgliedrige Grapheme Schwierigkeiten (1'.3). Die Taktik der *sukzessiven Synthese* vollziehen sie auf unterschiedliche Weise:

- (1.1) Die Kinder benennen alle Elemente und sagen dann das Wort.
- (1.2) Sie brauchen einen Zwischenschritt, den man als gedehntes Lesen bezeichnen kann (vgl. 1.3), bzw. eine Vorform des Wortes, die zwar keine artikulatorische Unterbrechung enthält, aber doch eine für den natürlichen Sprachfluß ungewöhnliche Zäsur aufweist (vgl. Zeichen ' ; 1.4; 1.5). Beides sind Kennzeichen einer dem Leselernprozeß eigentümlichen „Lesesprache“, die bei manchen Kindern so weit von ihrer „Sprechsprache“ entfernt ist, daß sie eine Verbindung nicht mehr herstellen können.
- (1.3) Sie benennen die Elemente nicht vollständig, sondern beginnen mit der Synthese schon vorher.
- (1.4) Sie benennen nur das erste Element und
- (1.5) synthetisieren dann sukzessiv weitere Elemente (analog der Lehrmethode des „Wortaufbaus“).

Formen mißlingender Vorgänge beim Erlesen (18. Schulwoche)

- (1') *sukzessive Synthese* → (Wortteil bzw. Wortvorgestalt) → Abbruch/falsches Wort
 - .1 laut: l-a-u-t → ut → /au → Auto → ault → Auto
 - .2 laut: l-a-o-t → Ote (Ute) → l-a:-o-t → alo → aut
 - .3 laut: l-a-u → la:lt → alt → /l → lär → fula → la → lauf
 - .4 mal: m-a-l
- (2') *Konsonant-Vokal-Gruppe* → (Wortvorgestalt) → Abbruch/falsches Wort
 - .1 Motor: Ma → M-mau → Maut → /M:aut → /ein o → Mau
 - .2 hat: he → h → Hammer → ha't → at → alt
 - .3 Hol: Ho → /ha → ho
 - .4 haut: ha → hā → hat → hau → ha:u → hatu → /au → au → /aut...
- (3') *Entwurf* → *Kontrolle* (mit Schwächen wie in 1' und 2') → Abbruch/falsches Wort
 - .1 Motor: Mario → /Ma → /Mat'tor
 - .2 Motor: Mario → /M-o-t-o-r → mag → Mond
 - .3 hat: holt → h - a - t
 - .4 laut: lahm → l-a-u → alt...
 - .5 haut: ho:lt → au → Auto → alt → hült auf
- (4') *Entwurf* → *Entwurf* → *Entwurf*
 - .1 Motor: Mann → Frau
 - .2 laut : lau:f → la:t → lat
 - .3 laut : alt → l:aut → kaputt → alt
 - .4 leise: ka'putt → läuft
- (5') *Wort nicht gelesen; Wort ohne Versuche und Korrektur falsch gelesen*

Zeichenerklärung

- = keine lautliche Verbindung (keine Synthese)
- ' = Pause, aber keine Unterbrechung des Artikulationsstroms
- : = Aushalten (Dehnen) der Laute
- () = geflüstert
- / = Hilfe des Versuchsleiters

(1'.4) In manchen Fällen bleiben die Anfänger bei dem Benennen der Elemente stehen. Sie versuchen die Synthese gar nicht.

Ein weiteres Verfahren „von unten“ beginnt mit einem Wortteil (2) (2'). Das häufigste Segment ist die Konsonant-Vokal-Gruppe (manchmal auch ergänzt durch einen zweiten Konsonanten (2.2), vgl. Abb. 9). Wir konnten bei der großen Zahl beobachteter Lernprozesse neben dieser offenen bzw. geschlossenen Form der Silbe nur wenige Signalgruppen und kaum Morpheme finden (allenfalls gegen Ende des Lehrgangs; vgl. Abb. 8 (36. Schulwoche) 1.3, 2.4). Die Konsonant-Vokal-Gruppe spielt offenbar im Leselernprozeß eine besondere Rolle. Sie ist ein wichtiges Indiz für ein Fortschreiten des Lernprozesses; denn damit wird nicht nur die Synthese grundsätzlich geleistet, sondern zugleich noch eine zweite wichtige Operation, das Strukturieren. Besonders während der von uns beobachteten Phase des Erwerbs übt offenbar die Silbe als artikulatorische Einheit dabei eine besondere Funktion aus (vgl. Befunde über eine ähnlich orientierende Funktion der gesprochenen Sprache in der Anfangsphase des Schreibenlernens, WEIGL 1974, DEHN 1983b; vgl. zur Silbenstruktur des Deutschen MEINHOLD/STOCK 1982, S. 205f.).

Bei den anderen Verfahrensfolgen, die wir gefunden haben, versucht das Kind das Wort als ganzes zu erfassen (3 bzw. 3' und 4 bzw. 4')³. Das Kind nennt zuerst – gleichsam als Entwurf – ein Wort und vollzieht dann eine Kontrolle, indem es entweder eine sukzessive Synthese durchführt (3.1, 3.4) oder ein signifikantes Element benennt (3.2) oder die Schriftvorgabe segmentiert (3.3, 3.5). Nicht immer wird dabei der erste Entwurf korrigiert, gelegentlich hält er auch der Überprüfung stand (3.1). Vermutlich unternimmt das Kind die Kontrolle nur, wenn es bereits Zweifel hegt. Kontrolle wird aber längst nicht immer durchgeführt (4), (4'). In diesem Fall wird entweder nach dem unzutreffenden Entwurf sofort das richtige Wort gelesen (4.1–4.3), oder ein gedehntes bzw. angedeutetes silbisches Lesen wird in die Sprechsprache übertragen (4.4, 4.5).

Die guten und die schwachen Leser unterscheiden sich nicht dadurch voneinander, daß die einen eher ganzheitlich, die anderen eher mit synthetischem Zugriff operieren (s.u. Abb. 9). Beide Zugriffsweisen können gelingen oder mißlingen. Die guten und die schwachen Leser unterscheiden sich auch nicht dadurch, daß die einen beim Vorgang des Erlesens Fehler machen, die anderen nicht. Auch bei den Formen (1) bis (4) kommen jeweils durchaus Fehler im Prozeß des Erlesens vor. Hinsichtlich der *Qualität des Fehlers* allerdings unterscheiden sich beide. Die Fehler bei (1) und (2) werden vom Leseanfänger selbst korrigiert: die Verwechslung au:a (1.4, 2.1), die Verwechslung l:m (2.2) und a:o (2.3). Der Prozeß des Erlesens ist ein Fortschreiten zur richtigen Lösung. Die Fehler bei (3) und (4) sind syntaktisch und semantisch akzeptabel und haben auch optisch Ähnlichkeit mit der Vorlage („holt“ bzw. „halt“ statt „hat“, „Mario“ statt „Motor“, „alt“ statt „laut“). Demgegenüber zeigen die Formen mißlingender Vorgänge beim Erlesen in sich Brüche (Abb. 7). Sie sind nicht stringent: In 1'.1 sind zwar die Elemente richtig benannt, aber zum einen bereitet das Graphem ⟨au⟩ Schwierigkeiten bei der Synthese, zum anderen – und das ist gravierender – ist hier wie bei den anderen Beispielen unter (1')

3 Wenn das Wort sofort richtig (5) oder überhaupt nicht gelesen wird bzw. lediglich ein falsches Wort genannt wird (5'), ist der Prozeß des Erlesens natürlich nicht zu beobachten.

gerade keine Stringenz im Vorgehen erkennbar. Das Wort, das als Ergebnis eines analytisch-synthetischen Teilschrittes genannt wird, hat kaum Ähnlichkeit mit dem, was sich das Kind zuvor erarbeitet hat. Auffällig sind auch die unsinnigen Wortbildungen („ault“ 1'.1, „aut“ 1'.2, „la:lt“ 1'.3; vgl. Hannes' Verlesungen).

Die Entwürfe unter (3') und (4') bestehen zwar ähnlich wie bei den gelingenden Formen (3) und (4) aus Verwechslungen der Vorlage mit bekannten Fibelwörtern, sie verwenden ebenfalls – mit Ausnahme von 4'.2 – semantisch und syntaktisch akzeptable Wörter, aber auch hier ist das *Verfahren* in sich *nicht stringent*. Die Verwechslungen können nicht aufgelöst werden, sondern werden im Vorgang des Erlesens sogar größer. Dabei werden dann auch semantisch und syntaktisch nicht akzeptable Wörter geäußert („mag“, „Mond“ 3'.2, „Frau“ 4'.1) bzw. unsinnige Wörter („Mat'tor“ 3'.1, „lat“ 4'.2).

Dieses Kriterium zur Diagnose früher Lernschwierigkeiten – *die mangelnde Stringenz in der Abfolge der einzelnen Operationen beim Prozeß des Erlesens* – ist das eine zentrale Ergebnis unserer Untersuchung zum Lesenlernen. Die verschiedenen Formen solcher Abfolgen im Prozeß des Erlesens ähneln in ihrer Gesamtstruktur den verschiedenen Formen des problemlösenden Denkens (vgl. DUNCKER 1962, DÖRNER 1976). NEISSERS Definition des Lesens als „äußerlich gelenktes Denken“ ist zwar bekannt, aber man hat bisher zu wenig konkretisiert, worin die Analogie von Lesen und Denken – gerade im Lernprozeß – besteht.

Das andere Ergebnis betrifft den *Mangel an Flexibilität*. Obwohl der Versuchsleiter mehrfach auf das ⟨o⟩ hinweist (2'.1) und das Kind das Graphem selbst richtig benennt, kann es diesen Hinweis nicht wirklich in sein Verfahren integrieren. Auch dieses Beispiel zeigt, daß es nicht eigentlich das unzureichende Beherrschen der einzelnen Grapheme ist (s. die materiale Ebene), die zum Scheitern der Leseversuche führt, sondern die Unfähigkeit, Hilfen anzunehmen. Der Mangel an Flexibilität kann sich auch darin äußern, daß sich der Leseanfänger auf ein einziges Verfahren beschränkt und sein Vorgehen nicht auf die unterschiedliche Qualität der Wörter bezieht (vgl. Hannes' Versuche, das bekannte Wort „Auto“ zu erlesen).

Abbildung 8:

Formen gelingender Vorgänge beim Erlesen (36. Schulwoche)

- (1) *sukzessive Synthese* → (Wortteil bzw. Wortvorgestalt) → Wort
 - .1 (F-t-t) Futter
 - .2 K-ü → Küken
 - .3 h-i → hi:nt-e:r → hinter
 - .4 l-au → laufen
 - .5 K-u → K-ü → Kü → Küke:n
- (2) *Konsonant-Vokal-Gruppe* → (Wortvorgestalt) → Wort
 - .1 Fu → Fut'ter → Futter
 - .2 hin → hin'ter
 - .3 scho → schon
 - .4 ni: → nim → nimmt
 - .5 h → hinter

(3) *Entwurf* → *Kontrolle* (als *sukzessive Synthese* oder als *KV-Gruppe*) → *Wort*

- .1 Samstag? / S → es → See
- .2 kleine /ei → n-e → eine
- .3 Für → /Fu → Futter
- .4 zum → z-u → zu
- .5 und → noo → noch

(4) *Entwurf* → (vermutlich *Kontrolle*) → *Wort*

- .1 schöne → schon
- .2 Kinder → Küken
- .3 leine → kleine
- .4 Susi → sie
- .5 Sie → Sie → Die

(5) *Sofortiges Lesen des richtigen Wortes* (gedehntes oder silbisches Lesen (')) ohne lautliche Unterbrechung, ohne Einschränkung des Sinnverständnisses)*Formen mißlingender Vorgänge beim Erlesen (36. Schulwoche)*(1') *sukzessive Synthese* → (*Wortteil bzw. Wortvorgestalt*) → *Abbruch/falsches Wort*

- .1 See: S-e-e → /Se-e → Bauernhof
- .2 Futter: F-t-t-t-e-r → Mutter //Futter
- .3 eine: ei → ei → eis → /einda → einta
- .4 noch: n-o- → no-sch- → nosch → nosch

(2') *Konsonant-Vokal-Gruppe* → (*Wortvorgestalt*) → *Abbruch/falsches Wort*

- .1 Futter: ru'f /Au → /F → Fu't'Teer → Fut'teer → vorher → /Fot'teer
- .2 Küken: Ru → Ru → /Ku → Kü → Kü'che:n
- .3 Die: Su → Su → ut → /D → Der...
- .4 nimmt: ne: → neem

(3') *Entwurf* → *Kontrolle* (mit *Schwächen wie in 1' und 2'*) → *Abbruch/falsches Wort*

- .1 will: warter → war → wart → t /wa weil wal't /wiil...
- .2 die: da → das → i - e → eine → /d → dei → d- ei → ein...
- .3 will: weil → Wasser → w → wei → wift → i: → fu → w → wi:'l
- .4 Küken: Kä:'ken → /Kä: → Köken

(4') *Entwurf* → *Entwurf* → *Entwurf*

- .1 hinter: zu Wasser → zu Mutter → weg → /hinterher
- .2 Futter: Fotor → Fu(tur) → Brot
- .3 hat: ha:te → hatte
- .4 Küken: Kühn → /Kühe → Kuh

(5') *Wort nicht gelesen; Wort ohne Versuche und Korrektur falsch gelesen**Zeichenerklärung*

- = keine lautliche Verbindung (keine Synthese)
- ' = Pause, aber keine Unterbrechung des Artikulationsstroms
- : = Aushalten (Dehnen) der Laute
- () = geflüstert
- / = Hilfe des Versuchsleiters

Abbildung 8 zeigt, daß sich die qualitativen Merkmale der einzelnen Formen beim Erlesen von Texten bis zum Ende von Klasse 1 kaum verändern. Aber die Prozesse werden kürzer. Das trifft vor allem für die sukzessive Synthese zu, die häufig nicht mehr vollständig, sondern nur mehr angedeutet ist (Übergang zu (2)). Die mißlingenden Formen zeigen

noch dieselben Verwirrungen; aber der quantitative Anteil der verschiedenen Formen hat sich verändert. Darüber gibt Abbildung 9 genaueren Aufschluß. Die Übersicht enthält alle Formen des Erlesens aus der Mitte des ersten Schuljahrs (18. Schulwoche, vgl. Abb. 7) und vom Ende (36. Schulwoche, vgl. Abb. 8), und zwar sind die Vorgänge selbständigen Erlesens (s) getrennt aufgeführt von denen, in die der Versuchsleiter eingreift (m Vl).

Abbildung 9: Der Prozeß des Erlesens (Angaben im Prozent)

Formen											
Beobachtungen		(1)	(1')	(2)	(2')	(3)	(3')	(4)	(4')	(5)	(5')
18. Schulwoche	5. B. s	2,5	3,2	2,8	0,8	1,3	0,6	5,1	1,5	42,3 ¹	22,4
	79/80 mVl	1,5	4,2	2,3	1,9	0,8	3,2	2,1	1,5	—	—
	100% = 527 W										
	5. B. s	3,7	1,1	6,4	0,9	0,9	0,4	4,4	0,6	43,0 ²	11,2
36. Schulwoche	81/82 mVl	1,3	5,7	3,1	4,0	0,6	3,9	3,3	5,5	—	—
	100% = 544 W										
	9. B. s	0,5	0,9	3,2	0,9	0,4	0,2	3,4	0,2	71,4 ³	12,8
	79/80 mVl	0,3	1,4	0,7	1,1	—	0,9	0,9	0,9	—	—
36. Schulwoche	100% = 990 W										
	9. B. s	3,2	0,3	7,0	0,5	1,4	0,3	3,2	0,4	71,3 ⁴	1,5
	81/82 mVl	0,8	1,6	1,6	2,6	0,3	1,5	1,6	0,8	—	—
	100% = 1122 W										

s = selbständig erlesen

mVl = mit einer Hilfe des Versuchsleiters

1 davon 2,5% gedehnt, 0,8% silbisch (') gelesen

2 davon 3,9% gedehnt, 1,7% silbisch (') gelesen

3 davon 4,6% gedehnt, 1,9% silbisch (') gelesen

4 davon 8,5% gedehnt, 1,9% silbisch (') gelesen

Die Tendenz ist in der Entwicklung der einzelnen Formen des Erlesens wie der Leseleistung insgesamt bei beiden Lehrgängen ähnlich: Die Anzahl der sofort richtig gelesenen Wörter (5) stimmt in beiden Lehrgängen überein; die erhebliche Diskrepanz beider Lehrgänge bei den nicht oder ohne weitere Versuche falsch gelesenen Textwörtern (5') reduziert sich zu einem guten Teil, wenn man alle Falschlösungen (1'–5') betrachtet und dabei auch die 81/82 weitaus häufigeren Eingriffe der Versuchsleiter berücksichtigt (Abb. 10). Allerdings ist die Fähigkeit zum Textlesen insgesamt (1–5) bei den von uns beobachteten Kindern, die nach dem methodisch offeneren Lehrgang (81/82) unterrichtet wurden, etwas besser als die derjenigen, die nach dem eher linear gestuften Lehrgang (79/80) unterrichtet wurden. Diese Tendenz nimmt gegen Ende des Schuljahrs zu. Damit reduzieren sich zugleich die Möglichkeiten, den Prozeß des Erlesens zu beobachten.

Wenn man den Anteil der Zugriffsweisen im einzelnen betrachtet, fällt auf, daß der Ausgang von der Konsonant-Vokal-Gruppe (2) bei den gelingenden Prozessen am stärksten vertreten ist und bei beiden Lehrgängen gegen Ende des Schuljahrs zunimmt. Demgegenüber vermindert sich der Anteil des zunächst ebenfalls stark vertretenen globalen Zugriffs auf das Textwort in beiden Lehrgängen gegen Ende des Schuljahrs (4).

Abbildung 10: Vergleich der Leseleistung (Angaben in Prozent)

		18. Schulwoche		36. Schulwoche	
		79/80	81/82	79/80	81/82
<hr/>					
richtige Lösungen					
(1)–(5)					
	s	54,05	58,43	78,97	86,16
	mVI	6,61	8,25	1,90	4,26
	Σ	60,66	66,68	80,87	90,42
<hr/>					
falsche Lösungen					
(1')–(5')					
	s	28,43	14,13	15,02	2,90
	mVI	10,79	19,10	4,32	6,48
	Σ	39,22	33,23	19,34	9,38
<hr/>					

Erstaunlich ist, daß – entgegen der Erwartung – bei Kindern, die nach einem Lehrgang unterrichtet wurden, der die Synthese als Lehrverfahren – besonders am Anfang – nicht so stark betont und daneben auch ganzheitliche Prozesse nahelegt (81/82), der Anteil des strukturierenden Zugriffs auf einen Teil des Textwortes (2) zu beiden Zeitpunkten mehr als doppelt so groß ist als bei den Kindern, die nach einem Lehrgang unterrichtet wurden, der die Synthese von Anfang an in den Vordergrund stellt (79/80). Das gilt auch noch, wenn man den Anteil der Formen silbischer Artikulation des Textwortes berücksichtigt, die 79/80 verhältnismäßig stärker gegen Ende des Schuljahres zunehmen (vgl. Abb. 9, Anmerkungen zu (5)).

Diese Beobachtung, die zumindest den gängigen Vorstellungen über die Beziehung von Lehrverfahren und Lernprozeß widerspricht, wird in bezug auf den Zugriff der sukzessiven Synthese (1) noch bestätigt. Die Kinder verwenden diese – für das Textlesen nicht gerade ökonomische – Form gegen Ende des Schuljahres bei beiden Lehrgängen seltener; aber auch zu diesem einzelheitlichen Verfahren greifen gerade die Kinder, denen die Synthese im Lehrgang nicht so ausdrücklich und ständig nahegebracht wird. Wenn man gedehntes Lesen (vgl. Abb. 9, Anmerkungen zu (5)) als eine entwickelte Form der sukzessiven Synthese betrachtet, verstärkt sich diese Tendenz noch.

Besonders bemerkenswert ist, daß die Kinder des Jahrgangs 81/82 die sukzessive Synthese erfolgreicher anwenden können als die Kinder des Jahrgangs 79/80, deren Lehrgang dieses Verfahren viel stärker in den Vordergrund stellt als der Lehrgang 81/82. Betrachtet man die selbständig, ohne Eingriff des Versuchsleiters ablaufenden Prozesse des Erlesens, scheitern in der 18. Schulwoche bei diesem Verfahren (1) die Kinder des Jahrgangs 79/80 eher (in 3,2% der Prozesse), als daß es ihnen gelingt (nur in 2,5% der Prozesse). Die Kinder des Jahrgangs 81/82 dagegen operieren zu diesem Zeitpunkt in 3,7% der Fälle erfolgreich mit der sukzessiven Synthese (bei nur 1,1% mißlingenden Versuchen). Auch gegen Ende des Schuljahres, in der 36. Schulwoche, ist dieses Verhältnis von gelingenden und mißlingenden Versuchen in der Tendenz noch ähnlich. Wenn der Versuchsleiter in den Prozeß der Synthese eingreift, führt das bei beiden Kindergruppen in der Mehrzahl der Fälle nicht zum Gelingen. (Das gilt übrigens für die meisten Eingriffe des Versuchsleiters – auch bei den Verfahren (2)–(4).) Vermutlich ist auch das ein Indiz für die Eigenständigkeit des kindlichen Lernprozesses.

Ein Vergleich der einzelheitlichen (1) und (2) mit den ganzheitlichen (3) und (4) Formen des Erlesens in Abbildung 9 zeigt, daß sich bei den gelingenden Prozessen 79/80 beide ungefähr die Waage halten (5. Beob. (1) und (2): 9,1%; (3) und (4): 9,3%), während 81/82 die einzelheitlichen Zugriffe die ganzheitlichen erheblich übersteigen, und zwar sowohl in der Mitte wie gegen Ende des Schuljahrs: (1) und (2) insgesamt 27,1%; (3) und (4) insgesamt 15,7%). Bei den mißlingenden Formen allerdings überwiegen in beiden Gruppen die einzelheitlichen Zugriffe (1') und (2') gegenüber den ganzheitlichen (3') und (4'). Man kann also nicht sagen, im Prozeß des Lesenlernens sei der Zugriff „von unten“ eher erfolgversprechend als der Zugriff „von oben“.

5. Konsequenzen für den Unterricht

Die Formen des Erlesens, die wir gefunden haben, sind – abgesehen von der sukzessiven Synthese (1) – zumeist nicht Gegenstand von Unterricht. Diese quantitativen Ergebnisse zeigen, daß ein hochkomplexer Vorgang wie der Schriftspracherwerb bereits im Anfangsstadium so etwas wie eine Eigengesetzlichkeit entfaltet, besonders, was die Bedeutung der materialen Ebene und die Entwicklung einzelner Operationen (vgl. Abschnitt 4.2) und der Metaverfahren (4.3) betrifft. Unsere Beobachtungen stellen die verbreitete Vorstellung von der Vorgängigkeit und Dominanz des Lehrens gegenüber dem Lernen durchaus in Frage. Natürlich ist schulisches Lernen angeleitetes Lernen, aber der Lernweg des Kindes ist weder in quantitativer noch in qualitativer Hinsicht in erster Linie vom Lehrverfahren bestimmt. Damit jedoch ist die Bedeutung des Lehrers keineswegs eingeschränkt. Die Verlesungen zeigen ja gerade, daß die Kinder der Hilfestellung bedürfen, allerdings eben nicht nur der unmittelbaren Anleitung durch Demonstration, sondern einer „nachgehenden“ Unterstützung, die auf die Verfahren und Schwierigkeiten des Lernenden eingeht. Dabei müßte der Lehrer seine Aufmerksamkeit gerade auf die „Metaverfahren“ richten.

Statt daß wir als Lehrer unser Augenmerk im Anfangsunterricht so stark wie bisher auf die Vermittlung der Grapheme (materiale Ebene) bzw. auf die einzelner Operationen (Ebene der Teiloperationen) richten, sollten wir überlegen, wie wir die Abfolge der Schritte im Prozeß des Erlesens im Unterricht thematisieren können (Ebene der „Metaverfahren“). Die Funktion der *Kenntnis der Grapheme* wird nach unseren Befunden im allgemeinen überschätzt – freilich ist sie in ihrer Beziehung zu den Teiloperationen und Metaoperationen ein notwendiger Bestandteil des Lernprozesses –; und die *Synthese* ist der unterrichtlichen Vermittlung nicht ohne weiteres zugänglich. Wenn wir den *Prozeß des Erlesens* im Unterricht zum Thema machen wollen, kann das zum einen geschehen, indem wir – vermutlich mit kleineren Gruppen – intensiv diesen Prozeß praktizieren und erfahrbar machen und indem wir über solche Verfahren sprechen („Wie weißt du, ob das Wort, das du gelesen hast, richtig ist?“ „Was machst du, wenn du ein Wort nicht gleich lesen kannst?“ – vgl. DOWNINGS Begriff der „kognitiven Klarheit“, 1972). Das bedeutet – auch im Leseunterricht – einen neuen Umgang mit dem Fehler. Statt daß Fehler des einen Kindes, wie bisher meist, lediglich von anderen berichtet werden, muß der Weg der Korrektur deutlich werden. Fehler sind dann Anlässe für Lernprozesse. Damit würde die selbständige Kontrolle geübt und gerade die Integration des Wahrgenommenen mit dem Erwarteten und Erdachten.

Dem Leseanfänger selbst ist freilich die Reflexion über das von ihm verwendete Verfahren entwicklungspsychologisch nicht ohne weiteres möglich (vgl. KLUWE 1982). Aber wir haben bisher im Unterricht zu wenig erprobt, die Schüler bei „Findeverfahren“ (Heuristiken) zu unterstützen. Dazu gehört neben dem meist verwendeten „Vorwärtsplanen“ auch das „Rückwärtsplanen“, d. h. das Ausgehen vom Ziel aus. Dazu gehört auch die Frage „Was habe ich noch nicht versucht?“, die „an Einfachheit und leichter Erlernbarkeit kaum übertreffbar“ ist (DÖRNER 1982, S. 147). Vielleicht haben wir bis jetzt Lesen als „geistige Handlung“ methodisch zu wenig bedacht.

Literatur

- BAER, J.: Der Leselernprozeß bei Kindern. Weinheim 1979.
- BRÜGELMANN, H./FISCHER, D.: Verlesungen – Fehler oder (diagnostische) Hilfen? In: Die Grundschule 9 (1977), S. 575–577.
- DEHN, M.: Schriftspracherwerb. Ein Problem nicht nur für den Anfangsunterricht. In: Diskussion Deutsch (1983), H. 69, S. 3–25. (a)
- DEHN, M.: Vom Verschriften zum Schreiben. In: Grundschule 15 (1983) H. 7, S. 28–31. (b)
- DÖRNER, D.: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart 1976.
- DÖRNER, D.: Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: TREIBER B./WEINERT F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München 1982. S. 134–148.
- DOWNING, J.: The cognitive clarity theory of learning to read. In: SOUTHGATE, V. (ed.): Literacy at All Levels. London 1972, S. 63–70.
- DUNCKER, K.: Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin 1962. (1935).
- GIBSON, E. J./LEVIN, H.: Die Psychologie des Lesens. Stuttgart 1980.
- GOODMAN, K. S.: Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses. In: HOFER A. (Hrsg.): 1976, S. 139–152; s. auch: Analyse von unerwarteten Reaktionen beim oralen Lesen, S. 298–320.
- HOFER, A. (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf 1976.
- JUNG, U.: Legasthenie als linguistisches Defizit. In: Linguistische Berichte 41 (1976), S. 22–38.
- JUNG, U.: Linguistische Aspekte der Legasthenieforschung. In: VALTIN, R./JUNG, U./SCHEERER-NEUMANN, G. (Hrsg.): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt 1981.
- KAINZ, F.: Psychologie der Sprache. Bd. IV. Stuttgart 1956.
- KLUWE, R. H.: Kontrolle des eigenen Denkens und Unterricht. In: TREIBER, B./WEINERT, F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München 1982, S. 113–133.
- LEONTEV, A. A.: Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. Berlin 1975 (russ. 1969).
- MEINHOLD, G./STOCK, E.: Phonologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig 1982.
- NEISSER, U.: Kognitive Psychologie. Stuttgart 1974.
- SCHEERER-NEUMANN, G.: Die Ausnutzung sprachlicher Redundanz bei leseschwachen Kindern. In: Zt. für Entwicklungs- und Päd. Psych. 1 (1978), S. 35–48.
- SPITTA, G. (Hrsg.): Legasthenie gibt es nicht – was nun? Kronberg 1977.
- WEIGL, E.: Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb. In: EICHLER, W./HOFER, A. (Hrsg.): Spracherwerb und linguistische Theorien. München 1974, S. 94–173.
- WODE, F.: Fehler, Fehleranalyse und Fehlerbenotung im Lichte des natürlichen Lingua-2-Erwerbs. In: Linguistik und Didaktik 9 (1978), S. 233–245.
- WYGOTSKI, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt 1969 (russ. 1934).

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Mechthild Dehn, Rarsrott 10, 2300 Kiel 14